

УДК 372.891:376.42  
ББК Ч455.626.8-270

ГСНТИ 14.29.21

Код ВАК 13.00.03; 13.00.02

**Т. М. Лифанова**  
**Е. Н. Соломина**  
Москва, Россия

**T. M. Lifanova**  
**E. N. Solomina**  
Moscow, Russia

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ  
ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ  
С НАРУШЕНИЯМИ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО  
РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ  
ГЕОГРАФИИ**

**DIFFERENTIATED APPROACH  
TO PUPILS WITH SPECIAL  
EDUCATIONAL NEEDS  
AT GEOGRAPHY LESSONS**

**Аннотация.** На современном этапе развития специального (дефектологического) образования наблюдается тенденция к реализации личностно ориентированного подхода в образовании, всестороннему учету способностей, наклонностей и интересов каждого ребенка, поэтому одной из важнейших задач современных общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ является реализация принципа индивидуального и дифференцированного подхода к процессу обучения детей. Авторы выделяют 3 группы учащихся, разделенных по уровню овладения географическими знаниями, и рассматривают вариативные задания, которые позволяют в рамках личностно ориентированного подхода к обучению сформировать и закрепить все компоненты общегеографических и общеучебных знаний, осуществлять дифференцированный подход к умственно отсталым учащимся в процессе изучения каждой конкретной темы.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями интеллектуального развития, умственно отсталые учащиеся, дифференцированный подход, разнородные группы учащихся, технологии обучения, вариативность заданий, географические представления и понятия.

**Сведения об авторе:** Лифанова Тамара Михайловна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры специ-

**Abstract.** The present stage of development of special (defectological) education is characterized by the tendency to implement the pupil-centered approach to education, taking into account abilities, inclinations and interests of each child, so one of the most important tasks of modern education and special (correctional) schools is to implement the principle of individual and differentiated approach to children's education. The authors identify three groups of pupils, divided by the level of geographical knowledge, and consider variable tasks, which would allow, within the framework of pupil-centered approach in learning, to generate and consolidate all components of general geographic and general education knowledge and to realize the differentiated approach to children with special educational needs in the study of each specific topic.

**Key words:** children with special educational needs, mentally retarded pupils, differentiated approach, diverse groups of students, learning technologies, variability of tasks, geographical ideas and concepts.

**About the author:** Lifanova Tamara Mikhailovna, Candidate of Pedagogy, Professor, Department of Special

альной педагогики и психологии дефектологического факультета.

*Место работы:* Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова

*Контактная информация:* 119991, Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

*E-mail:* ltam13@yandex.ru.

**Сведения об авторе:** Соломина Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики дефектологического факультета.

*Место работы:* Московский педагогический государственный университет.

*Контактная информация:* 119991, Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

*E-mail:* s-en@list.ru.

Современное состояние образования характеризуется стремлением к гуманизации обучения. В последнее время наблюдается тенденция к реализации личностно ориентированного подхода в образовании, всестороннему учету способностей, наклонностей и интересов каждого ребенка, поэтому одной из важнейших задач современных общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ является реализация принципа индивидуального и дифференцированного подхода в процессе обучения детей.

В настоящее время, на важном этапе реформирования отечественной системы общего и специального образования, возрастают потребности общества в формировании социально адаптированной личности каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе школьников с легкой и умеренной умственной отсталостью.

© Лифанова Т. М., Соломина Е. Н., 2015

Pedagogy and Psychology, Faculty of Defectology.

*Place of employment:* Sholokhov Moscow State University for the Humanities.

Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

**About the author:** Solomina Elena Nikolayevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Oligofrenopedagogy, Faculty of Defectology.

*Place of employment:* Moscow State Pedagogical University.

Федеральный государственный стандарт обучения детей с ОВЗ предусматривает реализацию принципа индивидуального и дифференцированного подхода. В нем подчеркивается необходимость:

- осуществления равных возможностей получения качественного образования обучающимися с умственной отсталостью и обеспечение условий для индивидуального развития всех учащихся;
- разработки вариативности содержания образовательных программ, различных по уровню сложности, с учетом дифференциации образовательных потребностей и способностей обучающихся;
- создания условий для эффективной реализации образовательных программ и разработки критериальной оценки результатов их освоения обучающимися с умственной отсталостью;
- разработки содержания и технологий образования, определяю-

щих пути и способы достижения социально желаемого результата личностного и познавательного развития с учетом возрастных, типологических и индивидуальных особенностей обучающихся с умственной отсталостью.

В ФГОС для умственно отсталых обучающихся выделено два варианта адаптированных основных образовательных программ (АООП). Вариант С предполагает, что умственно отсталые учащиеся получают образование, по итоговым результатам и срокам обучения отличающееся от того, которое получают их сверстники без ОВЗ. Программы для таких учащихся могут индивидуализироваться и учитывать потребности отдельных групп или конкретных учащихся с умственной отсталостью.

Для лиц, которые в силу выраженной интеллектуальной нарушения не могут усвоить образовательную программу по варианту С, предусмотрен вариант D. В таком случае школа разрабатывает специальную индивидуальную образовательную программу, учитывающую специфические образовательные потребности данной категории детей.

Из вышесказанного вытекает, что в связи с принятием нового государственного федерального стандарта обучения лиц с ОВЗ проблема дифференцированного подхода к обучающимся с умственной отсталостью приобретает особую значимость.

Под дифференцированным подходом в специальных психолого-

педагогических исследованиях понимается система воздействий на различные группы детей с учетом особенностей и возможностей их развития, предполагающая организацию учебной работы, различной по сложности, объему, степени самостоятельности, ведущим методам и приемам.

Существующая неоднородность в уровнях усвоения программного материала, даже в условиях более или менее равного по интеллектуальным возможностям состава учащихся, давно обращала на себя внимание исследователей и практических работников, побуждала их искать способы дифференциации учащихся и разрабатывать приемы преодоления трудностей в усвоении новых знаний.

Исследования проблемы дифференцированного подхода к обучению умственно отсталых старшекласников, представленные в отечественной науке, имеют ограниченный характер, а применительно к предметам естественно-научного блока вообще отсутствуют.

В большинстве научно-методических исследований в основу дифференциации были положены только те особенности умственно отсталых школьников, которые проявлялись в обучении конкретному предмету: русскому языку и чтению, изобразительной деятельности, математике, трудовой подготовке (А. К. Аксенова, Т. В. Альшева, В. В. Воронкова, И. А. Грошенков, Г. М. Дульнев, С. Л. Мирский, В. М. Мозговой, М. Н. Перова, В. В. Эк и др.).

Наиболее полно этот вопрос разработан применительно к урокам русского языка. Исследования, проведенные под руководством В. В. Воронковой, позволили выявить возможности учащихся в плане усвоения учебного материала в объеме программы специальной (коррекционной) школы, а также специфические затруднения, мешающие процессу овладения знаниями, умениями и навыками в данной области.

Реализация новых программ требует от учителей, преподающих географию, повышения своего теоретического уровня и творческого потенциала, постоянных поисков новых приемов работы. При этом педагоги-практики, особенно в регионах, продолжают испытывать дефицит специальных методических пособий и разработок, в которых бы предлагались конкретные вариативные технологии формирования географических представлений и понятий.

В настоящей статье подчеркивается необходимость в теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику коррекционной системы работы, включающей создание специальных педагогических условий для осуществления дифференцированного подхода на уроках географии в соответствии с требованиями АООП (вариант С), что, с нашей точки зрения, будет способствовать оптимизации учебного процесса школьников с легкой умственной отсталостью.

Общеизвестно, что дети с ОВЗ сильно отличаются по своим ин-

теллектуальным, образовательным возможностям, по поведенческим особенностям. Неоднородность нарушений и разнообразие форм их проявления у умственно отсталых детей заставляет ученых и педагогов-практиков искать оптимальные пути развития разных категорий детей. Для успешного продвижения в обучении необходим такой подход к учащимся с нарушениями интеллектуального развития, который учитывал бы все стороны их личности, возможности каждого ученика. Умственно отсталые школьники должны получить тот уровень общеобразовательных и трудовых знаний, умений и навыков, который необходим для успешной социальной адаптации.

На уроках географии учитель постоянно сталкивается с необходимостью учета особенностей различных категорий детей с нарушениями интеллекта. Дифференцированный и индивидуальный подходы позволяют решать ряд педагогических задач, связанных с формированием, осознанным усвоением и закреплением географических представлений и понятий. Знание специфических затруднений, возникающих при овладении географическими представлениями и понятиями умственно отсталыми школьниками, поможет учителю осуществить анализ этих трудностей, в какой-то степени понять причины имеющихся нарушений и наметить эффективные пути коррекционного воздействия.

В течение ряда лет нами проводилось исследование состояния географических знаний учащихся

специальных (коррекционных) школ VIII вида № 8, 79, 102, 105, 991 г. Москвы. В процессе эксперимента мы наблюдали за серией уроков, проведенных учителями школ, фиксировали, как учащиеся работают с настенной географической картой, с глобусом, заполняют контурные карты, делают зарисовки и записи, фиксировали их ошибки на письме и в устной речи, отмечали умение пользоваться планом рассказа, опорными словами, помощью учителя и др.

При определении уровня сформированности географических знаний и умений нами учитывались следующие критерии:

- полнота раскрытия содержания географического понятия;
- форма передачи содержания понятия;
- умение устанавливать элементарные прямые и обратные причинно-следственные зависимости;
- знание карты, умение находить и правильно показывать изученные географические объекты;
- степень самостоятельности при выполнении учебных заданий.

В результате эксперимента нами было выделено 3 группы учащихся, разделенных по уровню знаний — **достаточному, среднему и низкому**. Наблюдения и эксперимент показали, что достаточный уровень географических знаний продемонстрировали 20 % респондентов, средний уровень был выявлен у 28 % учащихся, а низкий уровень — у 52 % старшеклассников.

**Достаточный уровень (1)** демонстрируют ученики, наиболее

успешно овладевающие географическим материалом в процессе обучения. Эти школьники хорошо понимали фронтальное объяснение на уроках географии, были способны справляться с заданиями для самостоятельной работы практически без помощи учителя или при его минимальной помощи. При воспроизведении учебной информации эти школьники достаточно полно по плану пересказывали материал по изучаемой теме, хотя в ряде случаев им требовалась направляющая помощь учителя в виде вопросов (какие города построены на берегах Волги? Куда показывает темный конец стрелки компаса? Как надо встать, чтобы определить направление течения реки?). Ученики этой группы в основном понимали особенности картографического пособия, знали условные цвета карты, правильно соотносили знак и объект (прикрепляли изображенные на картинке географические объекты к нужному символу: шахту — к черному квадрату, верблюда — к желтому цвету (пустыня)), владели элементарным чтением карты, например, могли рассказать о реке Енисей по карте. Школьники данного уровня могли найти географический объект, опираясь на условные цвета и знаки, ориентиры (ранее изученные объекты) или обозначенные на карте направления сторон горизонта, в ряде случаев учащиеся ориентировались на название. При показе объекта на географической карте им требовалось напоминание правила показа или наводящий вопрос («Откуда надо начинать показ реки?»).

Ученики данного уровня не испытывали больших затруднений при выполнении письменных и практических заданий, представленных в тетради на печатной основе, хотя при переходе к новому виду упражнений им требовались подробная инструкция и выполнение работы первый раз под руководством учителя. В основном эта категория учащихся правильно использовала имеющийся опыт, выполняя новые задания, хотя допускала отдельные ошибки. Затруднения возникали при значительном усложнении материала, при переносе известных способов работы в другие условия. При выполнении относительно сложных заданий учащимся данного уровня была нужна активизирующая и направляющая помощь учителя (например, при вычерчивании плана класса). В основном они могли пересказать порядок выполнения работы и обосновать его. Приобретенные знания и умения такие школьники, как правило, не теряли, смогли применить их при выполнении аналогичных и сравнительно новых заданий, например, таких как заполнение элементарных географических кроссвордов; поиск слов, отмеченных в статье учебника звездочкой, в словаре, расположенном в конце учебника; изготовление из пластилина макета географического объекта.

**Средний уровень (2)** — учащиеся относительно успешно усваивали географический материал. В ходе обучения они испытывали несколько большие трудности, чем

ученики 1 уровня. Школьники в основном понимали фронтальное объяснение учителя, частично запоминали новый материал. Однако их отличала меньшая степень самостоятельности в выполнении всех видов работ. При воспроизведении материала они нуждались в опоре на иллюстративный материал, словарные таблички, план ответа или ключевые слова. Изложение ими фактического материала было кратким, сжатым, в основном оно заключалось в перечислении фактов и названий. Например: «В саванне обитают зебры, антилопы, жирафы, слоны. Они живут стадами. Едят траву и листья». При установлении причинно-следственных зависимостей географического характера группа учащихся данного уровня могла установить прямую зависимость, но затруднялась в установлении обратных связей (например, между природными условиями и занятиями населения), при перечислении причин того или иного явления ученики называли лишь одну из нескольких причин («Почему в зоне тундры бедная растительность?» — «Потому, что там холодно»). При нахождении объекта на карте школьники ориентировались прежде всего на название объекта, а не на условный цвет и географическое положение. Этим ученикам доступно элементарное чтение иллюстрированной карты с опорой на условные знаки в виде реалистичных изображений (зоогеографические карты, карты занятий населения и другие, данные в приложении

к учебникам). При заполнении контурных карт они нуждались в помощи учителя, как активизирующей, так и организующей. Этим школьникам необходимо было актуализировать способ нахождения новых объектов на контурной карте и правила ее заполнения. Перенос знаний в новые условия их в основном не затруднял, ученики могли показать части реки на макете, рисунке, схеме, найти, с направляющей помощью учителя, географический объект на картах разного содержания (физической карте России, физической карте Евразии, физической карте полушарий). Но при этом школьники работали в более медленном темпе, допускали ошибки, которые исправляли с незначительной помощью педагога. Объяснения своих действий умственно отсталыми учащимися, отнесенными ко второму уровню, были недостаточно точны, они давались в менее развернутом виде. У детей отмечалась неуверенность в своих силах, эмоциональная неуравновешенность.

**Низкий уровень (3)** — к этому уровню мы отнесли учеников старших классов, которые с трудом усваивали географический материал, нуждаясь в разнообразных видах помощи: словесно-логической, наглядной и предметно-практической. У школьников этого уровня были нарушены и целевая, и исполнительная стороны учебной деятельности, были выявлены нарушения пространственного анализа, проявляющиеся при работе с географической картой, скудный

словарный запас, нарушения мелкой моторики, затрудняющие записки, записи, моделирование, заполнение контурной карты, быстрая утомляемость и истощаемость. Им была необходима помощь учителя, сокращение объема заданий, дополнительные объяснения, постоянный контроль, побуждения к действиям. Для этих учащихся было характерно недостаточное осознание нового материала, содержащего теоретические сведения и факты, например, пояса освещенности, влияние теплого течения. Умственно отсталые учащиеся, отнесенные нами к третьему уровню, с трудом определяли главное в изучаемой теме, не отделяли основное от второстепенного (например, рассказывая о климате разных природных зон Африки, они называли лишь один компонент — «в тропическом лесу жарко», «в саванне жарко», «пустыне жарко»), не всегда устанавливали логическую связь частей (например, взаимосвязь между внешним видом, строением растений и климатом, между рельефом местности и характером течения реки). Этим школьникам было трудно понять материал во время фронтального объяснения, они нуждались в дополнительном разъяснении. Их отличала низкая степень самостоятельности. Отдельные ученики данного уровня, встретившись с небольшими трудностями, молча прекращали рисовать, заполнять таблицу или, наоборот, постоянно просили учителя о помощи («А что дальше делать?»). Темп усвоения географи-

ческого материала у этих школьников был значительно снижен.

Нарушения абстрагирования у учащихся этого уровня затрудняли перенос их представлений о конкретной местности на ее условное изображение на плане и географической карте. При взгляде на точку (пунсон) они не представляли город, при виде голубой извилистой линии не воображали реку, коричневого цвета — горы и т. п.

Особые трудности у этих учащихся проявлялись при описании истинных картин местности, изображенной на карте. На зеленый цвет физической карты дети прикрепляли иллюстрации, изображающие не низменности, а лес. А глядя на желтый цвет карты природных зон, могли рассказывать не о степях, а о возвышенностях. При заполнении контурной карты учащиеся, отнесенные нами к низкому уровню, испытывали значительные трудности в нахождении объекта, допускали ошибки в выборе цвета, в ряде случаев выбор цветного карандаша был случайным («так красиво», «чтобы лучше видно было»).

Для достижения планируемых результатов освоения АООП всеми учениками нами была разработана и апробирована система дифференциации учебного материала по географии, в которой, с нашей точки зрения, учитываются образовательные потребности, общие для всех обучающихся с умственной отсталостью, и особенности, характерные для каждой из выделенных нами групп. Подобраный материал различался:

- по уровню трудности,
- по объему,
- по использованию разных способов организации деятельности учащихся,
- по степени самостоятельности,
- по степени и характеру помощи ученику.

Разработанные нами вариативные задания позволили, соблюдая личностно ориентированный подход в обучении, сформировать и закрепить все компоненты обще-географических и общеучебных знаний, осуществлять дифференцированный подход к умственно отсталым учащимся в процессе изучения каждой конкретной темы, активизировать их самостоятельную работу.

Примером дифференциации являются задания **в учебниках географии для 6—9 классов** (авторы — Т. М. Лифанова, Е. Н. Соломина [2]). Для учащихся *низкого* уровня можно в основном использовать многочисленные иллюстрации и выводы, выделенные в конце основного текста в рамку, значение новых слов можно предложить прочесть как в тексте (они выделены шрифтом), так и в словаре в конце учебника. Для учащихся *достаточного* уровня учитель может предложить в классе или дома прочесть фрагмент или целиком рассказ под рубрикой «Для любознательных», размещенный после основного текста.

Вопросы и задания **до и после** текста тоже предназначены для учащихся с разным уровнем развития. Например, по теме «Животный



мир Австралии» ученикам 1 уровня предлагается задание «Назовите представителей сумчатых животных. Что у них общего?», ученикам 2 уровня — «Используя иллюстрацию в учебнике, расскажи о кенгуру». А школьникам с низким уровнем — «Какого медвежонка называют пушистым символом Австралии? Чем он питается?»

Дифференциация требований к знаниям умственно отсталых учащихся заложена и в адаптированные для данной категории детей географические атласы, которые даны в качестве приложения к учебникам. Например, в зоогеографических картах, размещенных на страницах самого учебника, нарисованы небольшие темные контуры животных, а в атласах даны натуралистические цветные изображения в увеличенном размере.

Целая серия заданий опубликована в пособии «Знаешь ли ты географию?» (авторы — Т. М. Лифанова, Н. Б. Пшеничная [3]). Здесь даются элементарные программированные задания разной степени сложности, предусмотренные для детей разного уровня и с разными возможностями в обучении.

Более подробно в методическом плане дифференцированный подход представлен в рабочих тетрадях по географии для учащихся 6, 7, 8, 9 классов. Автором (Т. М. Лифанова [1]) разработаны от 7 до 12 заданий для каждой темы урока, отличающиеся степенью сложности: от простых, где необходимо просто назвать, найти, показать и т. д., до сложных, где необходимо объяснить, срав-

нить, классифицировать, установить причинно-следственные связи.

Приведем примеры. Тема «Географическое положение Антарктиды. Южный полюс».

1 уровень. *Посмотри на карту. Напиши, какие океаны омывают берега Антарктиды.*

2 уровень. *Подчеркни правильный ответ.*

*Воды каких трех океанов омывают берега Антарктиды?*

*Тихий. Атлантический. Индийский. Северный Ледовитый.*

3 уровень. *Выбери из скобок нужное слово и вставь в предложение.*

*Антарктида является самым (северным, южным, западным, восточным) материком Земли.*

В тетради даны не только вопросы, но и деформированные тексты, подстановочные задания, таблицы, схемы, кроссворды, ребусы, загадки, тесты, программированные задания, упрощенные контурные карты и т. д.

Такое разнообразие модифицированных заданий предложено для того, чтобы учитель мог, ориентируясь на особенности и возможности учащихся своего класса, учитывая уровень обучаемости, давать задания, посильные для каждого школьника, а также применял задания на разных этапах изучения географии (в период проверки знаний, во время закрепления или в качестве домашнего задания). Большая часть классных и домашних заданий выполняется учениками в тетрадях по географии после предварительного объяснения учителем и соответствующих указаний

к выполнению самостоятельных работ. Материал рабочих тетрадей на печатной основе дает возможность эффективно осуществлять дифференцированный подход.

В настоящее время авторами данной статьи создаются варианты **электронных учебников** по географии для учащихся с нарушениями интеллектуального развития, в которых также содержатся вопросы и задания, составленные с учетом дифференцированного подхода.

В связи с тем, что большинство отмеченных нами пособий (кроме учебников) не входят в обязательный перечень, приобретаемый коррекционной школой, в рамках проводимого экспериментального обучения нами были отобраны и применены разработанные ранее и созданы новые задания с использованием компьютерных технологий, позволяющие учителю географии более эффективно осуществлять дифференцированный подход.

Таким образом, реализация дифференцированного подхода применительно к лицам с интеллектуальными нарушениями развития является необходимым условием как в общем образовательном процессе, так и конкретно при изучении географии, так как помогает оптимизировать процесс обучения в разнородных группах и добиться более эффективного раскрытия потенциала каждого ученика или отдельно взятой группы.

#### Литература

1. Лифанова, Т. М. География. Рабочие тетради. Учебные пособия для 6, 7, 8, 9 кл. специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Т. М. Лифанова. — М. : Просвещение, 2012—2014.
2. Лифанова, Т. М. География : учебники с приложением для 6, 7, 8, 9 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Т. М. Лифанова, Е. Н. Соломина. — М. : Просвещение, 2012—2014.
3. Лифанова, Т. М. Знаешь ли ты географию? / Т. М. Лифанова, Н. Б. Пшеничная. — М. : Просвещение, 2002.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). — 2015.

#### Literature

1. Lifanova, T. M. Geografiya. Rabochie tetradi. Uchebnye posobiya dlya 6, 7, 8, 9 kl. spetsial'nykh (korrektzionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy VIII vida / T. M. Lifanova. — M. : Prosveshchenie, 2012—2014.
2. Lifanova, T. M. Geografiya : uchebniki s prilozheniem dlya 6, 7, 8, 9 klassov spetsial'nykh (korrektzionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy VIII vida / T. M. Lifanova, E. N. Solomina. — M. : Prosveshchenie, 2012—2014.
3. Lifanova, T. M. Znaesh' li ty geografiyu? / T. M. Lifanova, N. B. Pshenichnaya. — M. : Prosveshchenie, 2002.
4. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nyimi narusheniyami). — 2015.